



Ano 13, Vol XXIV, Núm 1, Jan-Jun, 2020, pág. 42-57.

AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA EM LÁBREA, SUL DO AMAZONAS

NATIVE KNOWLEDGE ACTING IN THE SCHOOL: NATIVE TEACHER TRAINING IN LABREA, SOUTH OF AMAZON

Alcioni da Silva Monteiro

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

Resumo: Este artigo realizado ao abrigo do PPGECH/UFAM destaca o problema da formação do professor para atuar na educação dos povos originários em Lábrea, Sul do Amazonas. Considerando as lutas e conflitos que os povos indígenas ainda vivenciam para a obtenção de suas formações e atuações nas escolas, esse estudo tem como objetivo identificar os desafios do professor indígena em frente a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) e identificar os perfis dos professores cursistas que atuam no contexto educacional no município de Lábrea. Para nortear os resultados, realizou-se leituras, análises e uma observação em campo no fomento do acontecimento do curso na qual ocorreu em outubro de 2019. Respeitou-se todos os procedimentos necessários para a amostras das respostas dos professores envolvidos. A ASIE tem como objetivo nortear análises frente ao processo educacional intercultural, diferenciado e específico para que os professores indígenas possam compreender e elaborar metodologias e materiais didáticos e paradidáticos para os subsídios em sala de aula, em consonância com suas realidades, tradições, saberes e cultura, atrelando também, com os conhecimentos científicos. Ao longo dos anos a educação foi utilizada para a descaracterização do índio, mas, com as diversas conquistas ao longo da história do contato, a formação e atuação do professor deve ser refletida como uma ferramenta decisiva para a reconstrução e afirmação das identidades dos povos originários do Brasil.

Palavras-chave: Educação Escolar, Escolarização Indígena; Ação Saberes Indígenas na Escola.

Abstract: This article supported by PPGECH/UFAM shows the challenges about the training of teacher capable to act in the education of natives from Lábrea, south of Amazon. Considering the fights and conflicts that the native community still experiences to get their graduation and performing in the schools, this study aims to identify the native teacher challenges in front of the Native Knowledge Acting (ASIE as spelled from Portuguese) and identify the aspects of the course teachers that work in the educational context of Lábrea. To give a direction to the results, it was searched in literature, analysis and field observation in the form of course event which happened in October 2019. It was respected all the procedures necessary to the sample of teachers

answers involved. The ASIE aims to direct analysis in front of intercultural educational process, differentiated and specific to make possible to native teachers can have a good understanding and elaborating methodologies and teacher and pragmatics materials to the subsidies in classroom, in line with their realities, traditions, knowledge and culture, associated with scientific knowledge. During the last years, the educational system was used to mischaracterize the native people, but, with the many victories throughout the contact history, the formation and acting of the teacher must be reflected with crucial tool to the rebuilding and affirmation of native identities natural from Brazil.

Keyword: Scholar Education; Native Schooling; Native Knowledge Acting in School.

Introdução

Nas últimas décadas, as discussões acerca da educação escolar indígena, vem ganhando notoriedade e legitimidade acerca do reconhecimento frente as lutas e conquistas para a garantia dos direitos dos povos originários do Brasil. Essa trajetória histórica, é marcada por resistência e lutas no decorrer do processo do fortalecimento da relação entre sociedade, cultura e educação.

Com as conquistas diante dos conflitos para a efetivação dos seus direitos, os índios brasileiros nortearam um novo sentido de consolidação de sua identidade e cultura. Iniciando assim, a valorização frente as suas necessidades e especificidades de sua cultura, língua e tradições próprias. Com uma nova temática histórica, promulgada na Constituição de 1988, os povos indígenas, consolidam o direito a uma educação escolar diferenciada e propostas de formação aos profissionais que se colocam como parte dessa luta de assimilação e integração nas escolas para a afirmação étnica e cultural diferenciada.

Desde o processo de colonização do Brasil, se criou a ideia ideológica de desconstrução cultural do índio por meio de programas de escolarização com o intuito de se fazer e sistematizar a educação do índio. Hoje, assumida na ótica do próprio índio, a escola atua, como uma aliada no processo da própria necessidade dos povos nativos, onde o pós-contato gera uma dinâmica possível ao diálogo consciente entre aldeados e o mundo que os cercam.

Entretanto, Silva (2001) acentua, a proposta de uma educação escolar de qualidade para o índio, só se efetivará quando o currículo for de fato coerente e correspondente à realidade dos povos tradicionais. A formação dos professores indígenas também deve ser de forma diferenciada e legítima, pois, são estes profissionais, a qual estão frente ao processo das práticas escolas e pedagógicas, que darão norte as atividades inovadoras em consonância com as atuações consciente, críticas e responsável.

Com base nessa tomada de consciência, o professor indígena se torna uma das principais interlocuções para a mediação e representatividade do processo crítico social

frente a sistematização escolar aos elementos culturais, políticos, econômicos e sociais. Para Teixeira (1997), a escola portanto, na ótica dos povos tradicionais do atual século, representa o diálogo entre os nativos do Brasil e os não indígenas, a qual, os riscos, conflitos e sacrifícios serão sempre desafios e armadilhas a serem vencidas para a conquista de espaços para que a educação escolar intercultural seja percebida como o caminho da formação e reflexão não colonizadora para uma nova forma de se valorizar e revitalização da cultura dos povos tradicionais como diferenciado, específico e necessário para a identidade do povo brasileiro.

Com as conquistas ao longo dos anos, a educação para o índio e a formação para os professores indígenas alcançou importantes afirmações. Esse ato, corrobora atualmente, com as reivindicações dos povos originários, no anseio de se construir novas formas de segmentos e demandas, a fim de envolver a comunidade indígena, seus saberes, tradições e línguas com os conhecimentos científicos. Os índios também lutam com metodologias específicas e adequadas, calendários condizentes com suas realidades e diferenciadas, materiais pedagógicos e didáticos para que se promovam a cultura do índio e seus modos próprios de ensinar com as novas formas e práticas do contexto educacional.

Percebe-se, na análise de relatórios e dados dos órgãos indígenas, que o estado do Amazonas, detém várias etnias as quais, saem e deixam suas aldeias para se inserir no mundo dos não indígenas, acreditando na qualidade de uma vida melhor, como empregos e universidades. Acerca disso, compreende-se que a sociedade brasileira ainda é regida por ideologias conflituosas e discriminação ao ser índio, resultado do processo da colonização do Brasil, configurando a esse indivíduo, a opressão, a desigualdade e as contradições à essas buscas de possibilidades.

Nessa percepção, os professores indígenas se mobilizaram em movimentos, para lutarem pela construção e reafirmação da identidade dos povos indígenas, com o objetivo de assegurar suas sobrevivências culturais e identitárias. Assim, a formação do professor torna-se essencial como temática das discussões das assembleias e movimentos, pois acredita-se que o professor é o principal agente do processo educacional, social e político.

Neste contexto, dispus-me a investir por meio de leitura e investigação, o processo de formação do professor indígena por meio da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), na qual destacar-se-á:

- Identificar os desafios e a realidade da formação do professor índio no município de Lábrea (sul do Amazonas) frente as preconizações em lei;
- Identificar o perfil dos cursistas da ASIE.

As seguintes questões, deram norte à pesquisa qualitativa por meio da observação em campo, onde ocorreu a fomentação do curso da Ação Saberes Indígenas na Escola com a participação integrante de 40 professores indígenas cursistas, para a compreensão dos verdadeiros caminhos, possibilidades da autonomia e suas realidades frente ao campo educacional e a formação do profissional índio no município de Lábrea, sul do Amazonas.

Educação e Escolarização Indígena: uma relação de luta e resistência

Considerados pelos colonizadores, selvagens e sem almas, a ideia divulgada, era que os índios, deveriam ser lapidados para torna-se assim, civilizados. Com isso, a população indígena, foram inseridas em meados de 1500, no sistema mercantil de forma brutal e como mão-de-obra escrava. Desde então, sua exploração para o enriquecimento das classes abastadas, foi se desenvolvendo cada vez mais, dando conveniência também, para a alienação e submissão, que ver-se ainda, presente na atualidade.

Com o período colonial ditando as orientações para as políticas indigenistas, nasce a escolarização dos povos primeiros, marcada e caracterizada pela não emancipação humana. Promovida por religiosos, a educação escolar indígena, era formulada de forma a escravizar e perder suas essências. Essa prática foi promovida e cultivada por muitos anos, com a visão ideológica de doutrinar e integrar o índio na civilização.

No entanto, em 1910 nasce o Serviço de Proteção ao índio/SPI, a fim de nortear os direitos e anseios desses povos. Acreditou-se que, com essa nova ferramenta conquistada, nasceria uma escola autônoma e capaz de valorizar a cultura e particularidades indígenas. Essa realidade mais uma vez foi negada, visto que, a intenção acerca da escola, continuava, segundo Gakran (2014, p.70), “pautada na aculturação e assimilação, com clara intenção de promover o desaparecimento dos contingentes indígenas, por sua incorporação à sociedade dominante”.

Em 1967 a educação indígena é novamente subsidiada por mudanças, na qual Gakran diz:

Em 1967 a estrutura do SPI foi substituída pela recém-criada Fundação Nacional do Índio/FUNAI, na vigência do regime militar que também direcionou e ampliou a atuação desse órgão oficial para a consecução dos objetivos integracionistas e desenvolvimentistas do estado Brasileiro (GAKRAN, 2014, p. 70).

Com a criação da FUNAI, renasce mais uma vez, a esperança de concretização dos ideais dos povos indígenas. Porém, os originários não aguardavam a falta de autonomia do órgão que fora criado com o objetivo de assegurar seus direitos.

Conforme Gakran (1975 apud SANTOS, 2014, p. 70), a FUNAI de forma alienada, “antes de tudo, assegurava os objetivos da sociedade dominante”.

A partir da década de 1970, surgem organizações indigenistas não governamentais, as quais deram início à articulação e formação do movimento indígena organizado no Brasil, dando início aos debates acerca do direito das populações indígenas à diferença, devendo por isso desencadear um processo escolar de ensino bilíngue. Essa solicitação se apoiava na convicção de que seria a forma de respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas, como prevê o

Estatuto do Índio promulgado nessa mesma época (art. 47 da lei 6001)
(GAKRAN, 2014, p. 70 -71).

A partir dessas organizações, as lutas e mobilizações de 1988, é que se inicia o direito a educação indígena como processo de interação, afirmação e reconhecimento da sociedade indígena.

Sobre isso, Brasil (2017, p. 133), no Art. 231 da referida Constituição Federal Brasileira enfatiza como reconhecimentos dos índios, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Esse reconhecimento, fruto da conquista indígena, também é reforçado pelo o art. 210, na qual viabiliza a implementação e garantia da educação escolar e valorização dos povos.

Com a crescente reivindicação e expansão do sistema de escolarização para as áreas indígenas, se fez necessário as fomentações acerca dos subsídios para a articulação da educação escolar indígena. Diante desses expostos, foi criada a LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para instituir e assegurar os estabelecimentos das demandas próprias das comunidades específicas e diferenciadas.

Perante as preconizações dessas especificidades de lutas e conquistas, ficou garantida assim, os interesses e peculiaridades próprias do sistema de aprendizagens conforme os propósitos conquistados pelos índios.

Procedimento Metodológico

Para fomentar este estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico para a compreensão da educação escolar indígena e como a sociedade indígena lutou para alcançar e conquistar esse direito preconizado em lei. Concomitante e como resultado dos confrontos e aquisições, a formação do professor índio para atuar na escola, também se fez imprescindível, pois, muito tem se falado e demonstrado nas mídias de comunicação, o quão é grande os desafios para a efetivação e eficácia dos direitos dos povos originários.

Corroborando-se a visão de Karl Marx como método, foi norteados os discursos dos professores cursistas da Ação Saberes Indígenas na Escola e suas realidades para as suas práticas em sala de aula frente as categorizações do materialismo histórico dialético: totalidade e a ideologia. Sobre isso, devemos corroborar as realidades concretas de vivências históricas e atuais de escolarização dos índios e como tais pensamentos foram formuladas diante do processo de colonização e como isso interfere ou não no contexto social de vivências e atuações dos professores indígenas atuais.

Karl Marx parte da análise concreta da realidade, ou seja, como o homem necessita modificar o mundo para sobreviver – ele tem de trabalhar, de produzir os seus meios de subsistência. O trabalho e as

condições materiais é que fazem o homem agir e pensar o mundo e a sua realidade.

A teoria de Karl Marx tem longo alcance e adquiriu dimensões de ideal revolucionário e de ação política efetiva, tendo ampla repercussão em todo mundo, incentivando a formação de partidos marxistas e sindicatos contestadores da ordem (SILVA e THOMÉ, 2017, p. 130).

A grande contribuição de Karl Marx foi mostrar que na sociedade moderna as desigualdades sociais não são frutos de distorções do sistema, mas fazem parte da própria lógica do sistema. A sociedade capitalista está organizada de tal maneira que, de um lado, se acumulam todas as riquezas, os capitais; de outro, se acumula miséria, fome e analfabetismo da população. Assim, as desigualdades sociais não são acidentes ou causalidades que possam ser superadas. As desigualdades sociais são fruto do sistema capitalista (SILVA e THOMÉ, 2017, p. 142).

Além disso, norteou-se a pesquisa em campo onde ocorrem as atuações diretas dos professores indígenas, na qual somente a área indígena Marahã foi selecionada para uma compreensão mais direta e real das inquietações dos agentes da educação escolar indígena nas escolas indígenas municipais de Lábrea-Amazonas.

Em consonância com esse delineamento, a formação dos professores foi observada, durante todas as suas etapas de aplicação e desenvolvimento no ano de 2019. Assim foi possível consolidar os resultados de acordo as especificidades de cada realidade dos professores cursistas da ASIE.

Ação Saberes Indígenas

Na realização da Ação Saberes Indígenas na Escola, abarca-se as 04 etnias indígenas do município de Lábrea, são elas: Apurinã, Jamamadi, Jarawara e Paumari.

Figura 1 – Formação dos professores indígenas com os formadores locais, Lábrea-AM



Fonte da imagem: acervo pessoal (2019)

O curso envolve 40 professores da rede municipal de Lábrea, na qual houve 04 desistentes por questões pessoais. No entanto, para esta pesquisa, foi atribuído somente a observação diante dos subsídios trabalhados no decorrer de uma semana. Para este momento, foram designados 04 professores formadores, um professor étnico correspondente e representante de cada povo.

A logística de acesso a esses povos é muito distinta e peculiar, por isso o período do curso ocorre sempre no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), tendo os últimos dias subsidiados na aldeia da BR – 230 ou aldeia mais próxima.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) (2019), para a seleção foi norteado como critério principal, os professores a qual ainda não possuem o ensino fundamental ou ensino médio completo. Infelizmente isso demonstra e reforça as estatísticas do quadro educacional, onde, a educação escolar e a formação ao índio ainda são remotas.

Com base nesses pressupostos, fica inegável a desigualdade e a falta de valorização com a sociedade indígena, uma vez que o curso, ainda aborda professores sem o ensino fundamental e o ensino médio completo. Para compreendermos com mais eficácia, vejamos o perfil dos professores.

Quadro 1 - Perfil dos Professores

Ordem	SEXO	POVO PERTENCENTE	LOCALIZAÇÃO RESIDENCIAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	POVOS QUE ATENDEM POR TURMA
1.	F	Apurinã	Área urbana	Ensino	Contrato	Jamamadi

				Fundamental Completo		
2.	F	Apurinã	Área urbana	Ensino Fundamental Completo	Contrato	Jamamadi
3.	M	Apurinã	Área urbana	Ensino Médio Completo	Contrato	Jamamadi
4.	M	Jamamadi	Área indígena	Ensino Fundamental Completo	Contrato	Jamamadi
5.	M	Jarawara	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Jarawara
6.	M	Jarawara	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Jarawara
7.	F	Jarawara	Área indígena	Ensino Fundamental Completo	Contrato	Jarawara
8.	F	Apurinã	Área urbana	Ensino Médio Completo	Contrato	Jarawara
9.	F	Apurinã	Área indígena	Ensino Fundamental Incompleto	Contrato	Jarawara
10.	F	Jarawara	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Jarawara
11.	M	Paumari	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Paumari
12.	M	Paumari	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Paumari
13.	F	Paumari	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Paumari
14.	M	Paumari	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Paumari
15.	F	Apurinã	Área urbana	Ensino Médio Completo	Contrato	Paumari
16.	F	Paumari	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Paumari
17.	F	Paumari	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Paumari
18.	F	Paumari	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Pauamri
19.	F	Apurinã	Área urbana	Ensino Médio Completo	Contrato	Paumari
20.	F	Apurinã	Área urbana	Ensino Médio Completo	Contrato	Paumari
21.	F	Apurinã	Área urbana	Nível Superior em Formação	Contrato	Paumari
22.	M	Paumari	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Paumari
23.	F	Apurinã	Área indígena	Ensino Fundamental	Contrato	Apurinã

				Completo		
24.	M	Apurinã	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Apurinã
25.	F	Apurinã	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Apurinã
26.	M	Apurinã	Área indígena	Ensino Médio Incompleto	Contrato	Apurinã
27.	M	Apurinã	Área indígena	Ensino Médio Incompleto	Contrato	Apurinã
28.	M	Apurinã	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Apurinã
29.	M	Apurinã	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Apurinã
30.	M	Apurinã	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Apurinã
31.	F	Apurinã	Área urbana	Ensino Médio Completo	Contrato	Apurinã
32.	F	Apurinã	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Apurinã
33.	F	Apurinã	Área urbana	Ensino Médio Completo	Contrato	Aprurinã
34.	F	Apurinã	Área urbana	Nível Superior em Formação	Contrato	Apurinã
35.	F	Apurinã	Área indígena	Ensino Médio Completo	Contrato	Apurinã
36.	M	Apurinã	Área urbana	Ensino Médio Completo	Contrato	Apurinã

Tabela criada e organizada pela autora segundo as informações obtidas na SEMEC (2019)

De acordo com o quadro, é possível observar, que mesmo com as conquistas da sociedade indígena, o acesso à educação para a formação do educador, ainda é escasso. Pois, no atual século, ainda contém professores que atuam sem a formação necessária para o ensino básico, a qual, é a base da educação escolar brasileira.

Frente a essa base de compreensão, Meliá (2000), alerta que, “a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos (p. 16)”. Portanto, quando se compreende que o caminho para educação e formação do índio está enfrentando relações desiguais em suas implementações e efetivações, concordamos que essa legitimação de direito, está seguindo na direção certa.

O desafio ainda existe, mas, o que se percebe é, o simplismo lamentável que os povos tradicionais são sujeitos a esperar e como os cursos e formações, continuam na transposição de metodologias sistemáticas do mundo não indígena.

D’Angelis (1999) ressalta sobre essas questões, uma possibilidade de transformação e autonomia. Através de um projeto político mediado na escola, na qual se manifeste a consciência política, a sociedade indígena poderá manifestar sua existência e valorização para o conhecimento das relações sociais existentes.

É notório que os limites e as possibilidades desse contexto, são regadas entre conflitos e contradições, principalmente quando professores de um povo específico, trabalha mediando o ensino para uma aldeia de etnia diferente. Assim, a língua e especificidade se tornam contraditória quando o que se preconiza a lei.

Percebe-se então, a imperatividade da luta para a obtenção da educação escolar e a formação do professor indígena como processo diferenciado, bilíngue e intercultural. Todavia, não se deve esquecer da importância do compromisso do docente frente ao seu papel na escola, fomentando com criticidade, para a contribuição da autonomia, a afirmação e valorização da sociedade indígena.

Formação dos professores indígenas: uma relação de conflito no sul do Amazonas

A ação Saberes Indígenas na escola, vivenciada na prática pelos professores durante o processo do curso de formação continuada e mediada no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) em parceria com a SEMEC desde 2016 a 2019, vem construindo entrelaces para o norte acerca do processo da formação indígena.

Apesar da maioria dos professores do curso afirmarem que, o curso corresponde as expectativas, quando realizaram a auto avaliação sobre seu desempenho e suas expectativas para o que foi desenvolvido e discutido no curso, há ainda, muito para se analisar e refletir diante das formações e cursos ofertados à sociedade indígena. Pois, quando os formadores os questionaram com a pergunta “O que eles entendiam por educação diferenciada e intercultural”, obtivemos como respostas de alguns professores:

Para nosso entendimento, a educação diferenciada é aquela que se difere da educação do branco. Daí a mediação do processo escolar se detém no calendário diferenciado e tempo diferente do não indígena.

Explicar isso é difícil, porque a gente nunca ouvi uma explicação certa para que pudéssemos entender de fato o significado de tal contexto e como trabalhar isso em nosso campo educacional.

Diferenciada porque ocorre de forma diferente, como por exemplo, o professor da aldeia trabalha diferente da cidade. Na cidade, os alunos não estudam a língua indígena, então acredito que isso seja diferenciada. Tem criança indígena que estuda na cidade e não aprende nada e no interior (aldeia), aprende a forma de escrever e falar do indígena.

A educação diferenciada e intercultural a qual entendemos, é aquela que não precisamos usar somente o livro didático na sala de aula e sim, usar também, a própria cultura. Podemos usar os materiais da própria natureza, como as folhas, gravetos e outros. Podemos usar as cores tiradas do próprio barro, ou seja, diferentes tipos de tabatinga de cores diferentes, ainda, podemos utilizar sementes, como o urucum, jenipapo e etc. Mas essa compreensão, está sendo assimilada paulatinamente, diante das discussões e reflexões frente ao que

estamos ouvindo e aprendendo com o curso desde que iniciamos em 2016 (PROFESSORES INDÍGENAS DA ASIE, 2019) ¹.

Diante das respostas, isso remete a reflexões, nas quais se pensa, quais tipos de informações ou formações esses professores receberam? A precariedade nas fomentações também é considerada quando se presume, o porquê da falta de informação e compreensão em um contexto tão imprescindível para a efetivação da educação escolar indígena. Como a secretaria de educação do município, se estrutura e se organiza, para trabalhar e atender, diante dessas problematizações, para valorizar a educação intercultural, diferenciada, específica e bilíngue para a sociedade indígena?

Perante o exposto, os discursos dos professores apontam que falta informações a fim de atender a realidade indígenas, e isso remete a pensar no tipo de escola que está sendo construída, as formações e cursos que estão sendo implementadas para o atendimento dos povos indígenas. Todavia, a escola a qual a sociedade indígena defende, deve ser:

[...] bilíngue; voltada para a cultura e a história de cada povo; fundada em suas tradições; conscientizadora; que trabalhe na defesa de seus direitos; de intercâmbio com o meio; crítica e transformadora; com professores indígenas; com currículo elaborado com a comunidade; participativa; que integre a saúde em seus currículos; com material didático próprio e reconhecido; com o ensino voltado para os elementos das próprias culturas; voltada para a conquista da autonomia; com oportunidades de formação continuada; com currículos, materiais didáticos e calendários adequados a cada realidade específica; que esteja a serviço dos projetos das comunidades indígenas; que induza à articulação entre os vários professores indígenas; que valorize as suas crenças religiosas; que valorize a união entre os professores; que seja organizada pelos próprios indígenas (CAVALCANTE, 2003, p.21).

Monteiro (2019, p. 43) ressalta também que, “A formação de professores indígenas deve ser gerenciada com base da educação escolar indígena diferenciada e que atenda aos interesses e direitos dos índios que vivem nas comunidades tradicionais”. Ainda, a convenção 169 da OIT contempla importantes apontamentos para assegurar a formação do professor indígena, onde Teixeira e Lana esclarece que, a oferta da formação indígena, deve estar atrelada

[...] ao fundamento do direito à educação diferenciada nos termos do Convênio 169, que é o de gerir o próprio futuro, como aos princípios de participação e ao objetivo de transferir aos povos interessados a responsabilidade pela realização dos programas de educação (TEIXEIRA & LANA, 2012, p. 125).

¹ Essas respostas são um conjunto de argumentações de diversos professores cursistas, selecionadas e organizadas pela autora para melhor compreensão do que foi fomentado na formação da Ação Saberes Indígenas no mês de outubro de 2019.

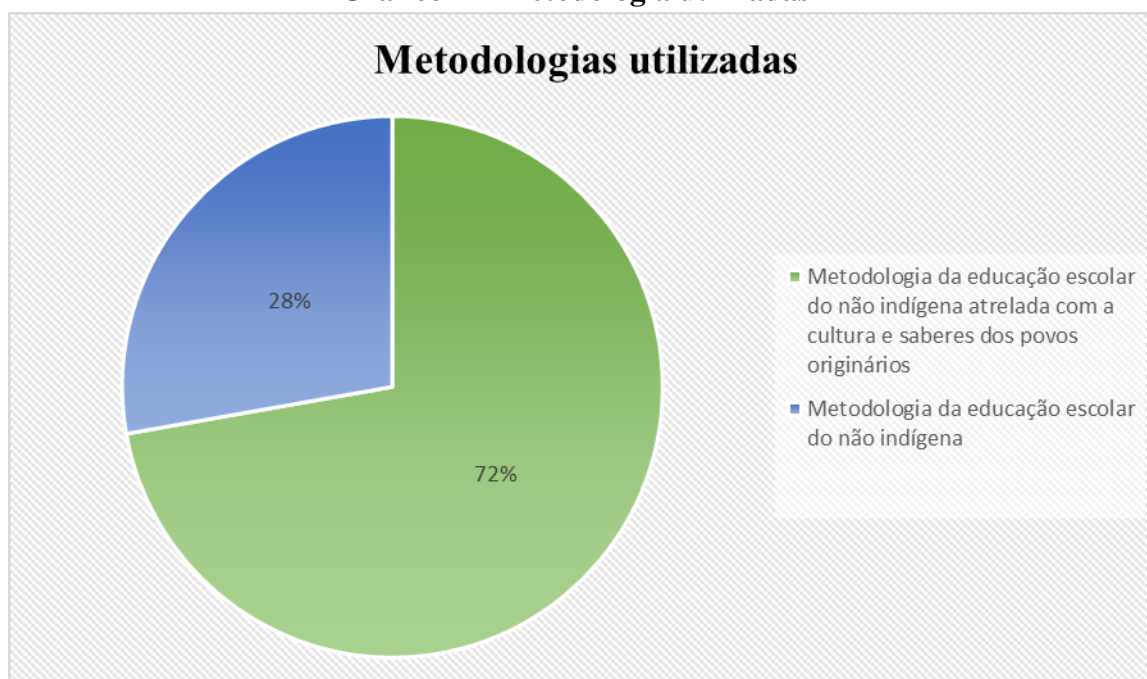
O desafio é notório, mas segundo Grupioni (2006), formar o índio para atuar como professor, torna-se cada vez mais prioritário e fundamental, a fim de consolidar os princípios, do bilinguismo, da especificidade, da diferença e da interculturalidade correspondente a sociedade originária.

Longe estamos da inclusão da interculturalidade no campo educacional. Índios e não índios, evidenciam e vivenciam contradições frente aos entraves das implementações de cursos e formações superiores. Todavia, os discursos, resultados do processo dos colonos, ainda turva as visões e pensamentos dos profissionais, balizando assim, as mudanças de suas próprias realidades educacionais.

Um exemplo claro disso, estão relacionados aos professores cursistas da ASIE, pois, muitos perduram discursos ideológicos frente as suas formas de atuação na educação escolar para com educação do não indígena. Isso decorre, ao fato, da maioria desses profissionais terem estudado fora da aldeia, ou seja, na escola da zona urbana. Isso é perceptível quando afirmam o modelo de educação a qual mediam nas escolas das aldeias.

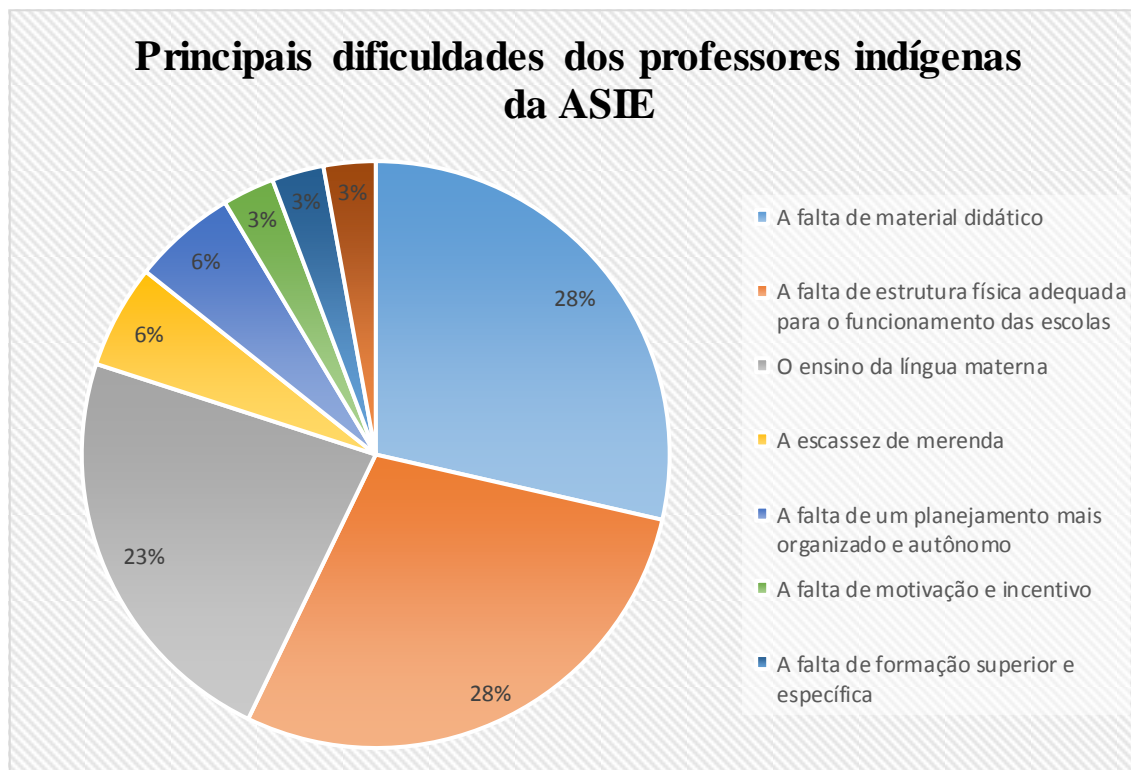
Em um dado momento da formação, quando os cursistas foram provocados à uma discussão sobre ‘quais as metodologias que utilizavam em sala de aula e quais suas principais dificuldades’, alguns professores apresentaram como resposta as informações registradas nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Metodologia utilizadas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da SEMEC (2019).

Gráfico 2 – Metodologia utilizadas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da SEMEC (2019).

Observa-se nos gráficos 1 e 2, o distanciamento entre realidade e as efetivações dos direitos dos índios. Isso ocorre porque, a sociedade atual, ainda peleja para redefinir e conceituar suas maneiras sociais e políticas, a fim de garantir o direito aos povos indígenas em um contexto de igualdade e respeito à diferença.

No RCNEI (1998) é defendida o modelo de educação escolar, cujo, se trabalhe a escolaridade e formação da nação originária do Brasil, de forma conscientizadora e transformadora, para que assim, se concretize a defesa da cultura e especificidades de cada povo. Para isso, a escola deve estar pautada na atuação e mediação de contextos educacionais de um currículo bilíngue, autônomo e que tenham a participação da sociedade indígena.

Com esses pressupostos, entende-se que o ensino indígena, tornar-se-á, voltado aos elementos históricos dos índios, impulsionando com isso, a oportunidade do desenvolvimento dos materiais didáticos e currículos próprios, calendários que atendam suas realidades e que valorize suas crenças e tradições.

Contudo, a formação do professor indígena, segundo Grupioni (2006), ainda é algo complexo e desafiador. Pois seus desafios excedem os limites de suas demandas e precariedade ao acesso ao ensino superior e turmas formadas por diferentes etnias.

Candau (1998), argumenta que, os contextos culturais e o impacto de escolarização, não tem sido fomentado na sistematização do processo de enfoque para a realização das formações dos professores.

Os desafios ao acesso do cidadão índio para a concretização da sua formação são consideráveis. Contudo, a população indígena do município de Lábrea, vem paulatinamente articulando um quadro expressivo no que se refere as mudanças de relação da educação e inclusão. Mas, ainda estamos longe da valorização dos professores e da implementação concreta e efetiva de uma política educacional que priorize a formação emancipadora e reconhecimento do magistério aos indígenas.

Conclusão

O estudo e análise da Ação Saberes Indígenas nos mostrou que é preciso investir de forma legítima e eficiente na formação profissional continuada do professor indígena. E que essa realidade seja concretizada de forma reflexiva e específica, para que seja propiciado a compreensão de um formato novo de ensino, formação e atuação.

A formação do professor indígena, deve estar pautado na construção do diálogo de afirmação, vitalização e revitalização da identidade e cultura da sociedade originária. E como marca de um compromisso de defesa a vida e ética, é preciso que se reconheça os chamados “índios” sem estereótipos e preconceitos a fim de emancipar esses povos originários etiquetados como “indígenas” das opressões sociais e históricas que vivenciam.

Para isso, a sociedade política deve reconhecer e refletir, sobretudo no que se refere ao município de Lábrea, sobre os desafios e desigualdades que os professores indígenas vêm enfrentado para usufruir o direito de viver e contribuir com o ensino de seus ‘parentes’².

Dentre os principais problemas enfrentados pelos professores indígenas, segundo seus discursos, destacam-se: a oferta da formação profissional; realidade versus o que está preconizado em lei; a questão da valorização identitária frente a sua cultura e aos seus costumes tradicionais; definição do currículo escolar para a educação escolar indígena e a forma de mediação de ensino entre professores Apurinã atuando no processo ensino e aprendizagem dos povos Paumari, Jamamadi e Jarawara e vice-versa, além de não serem profissionais bilíngues.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas

² Parentes neste contexto, é uma forma de expressão utilizada pelos índios para se referir aos demais povos indígenas.

Constitucionais nos 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. –Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. -Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo multicultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____, (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 237-250, 1998.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Revista Brasileira de Educação*, n.22, p. 15-22, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político?* Texto apresentado no 12º COLE, UNICAMP, 1999.

GAKRAN, Nanblá. et al. História do início da educação escolar (décadas de 1930 e 1990) e da morfologia da língua junto ao povo Xokleng/La Klã Nõ–1. ed. –Curitiba, PR: CRV, 2014.

GRUPIONI. Luís Donisete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias /Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade. *Cadernos Cedes*, n° 49, 2000.

MONTEIRO, Alcioni da Silva. PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM. Dissertação (Mestrado). Humaitá, AM: Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, 2019.

SILVA, Josefa Alexandrina; THOMÉ, Renata Viana de Barros. Karl Marx: Exploração, alienação e ideologia. In.: AZEVEDO, José Eduardo (org.). Camacho, Adilson Rodrigues (orgs.). *Introdução às ciências sociais*. – São Paulo: Évora, 2017.

SILVA, Marilene Corrêa da. *Amazônia: região-nação-mundo*. Manaus: Editora Universidade do Amazonas (Coleção Polêmicas da Amazônia, 3), 2001.

TEIXEIRA, Raquel. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha, VEIGA, Juracilda (orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB, 1997.

TEIXEIRA, V. C. G. & LANA, E. dos S. C. Interculturalidade e Direito Indígena à Educação – A Política Pública de Formação Intercultural de Professores Indígenas do Brasil, 2012.

Recebido: 5/12/2019. Aceito: 2/6/2020.

Sobre autoras e contato:

Alcioni da Silva Monteiro - Mestre no curso de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). (Humaitá-AM), <https://orcid.org/0000-0001-8710-4520>

E-mail: alcionimonteiro@hotmail.com

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas - Prof. Dra. do Campus Vale do Rio Madeira do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da Universidade <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712>

E-mail: suelyanm@ufam.edu.br